

Acercamiento histórico a la construcción de la Educación Infantil No Formal ¹

Marcelo E. Reinoso Faúndez²

Resumen: El presente artículo forma parte de la investigación llamada “Participación y formación de mujeres más allá de la escuela: experiencias, apropiación y nuevas identidades”, que consideró la experiencia social de grupos de mujeres que participan del Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia (PMI) en la Región de La Araucanía, programa comunitario que forma parte de la llamada Educación Infantil No Formal. El artículo tiene por propósito discutir dos matrices históricas que han orientado las acciones y relaciones entre los actores en la construcción de la Educación Infantil No Formal, analizando sus fundamentos y alcances con el objeto de avanzar en la comprensión de la relación entre actrices y sistema a partir de lo cual se abren algunas interrogantes para la discusión del tema.

Palabras claves: Educación Infantil No Formal, Asistencialismo, Mujer popular y Derecho.

1. Este artículo se origina en la investigación de magíster denominada “Participación y formación de mujeres más allá de la escuela: experiencias, apropiación y nuevas identidades” inserta en la línea de *educación, cultura, movimientos sociales y acciones colectivas* del programa de postgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

2. Marcelo Reinoso F. es Magister en Educación. Especialista en educación, movimientos sociales y cultura. mrcinoso67@gmail.com

Abstract: The present article belongs to the investigation called "Participation and formation of women beyond the school: experiences, appropriation and new identities", that considered the social experience of a group of women that participate in the Program of Improvement of Attention to Infancy (PMI) in the "Región de La Araucanía", communitary program that forms part of No Formal Infant Education. The article has the purpose of discussing two historical arguments that have orientated the actions and relations among the actors in the construction of the No Formal Infant Education, analyzing its foundations and extents with the objet of advancing in the understanding of the relation between participants and system starting from which appear some questions for the discussion of the theme.

Key words: No formal infantile education, assistance, popular social extraction woman and Law.

Introducción

Partimos de la base que la existencia de una Educación Infantil No Formal en Chile viene mostrando que la Educación Infantil en general, como sistema, presenta un proceso de legitimidad aún en construcción. La presencia, aunque numéricamente mucho menor, de la modalidad No Formal, significaría, no tanto un problema de falta de cobertura para la atención de la primera infancia, pues el sistema se ha expandido razonablemente en las últimas décadas, sino, en realidad, otros problemas como: por un lado, una discusión acerca de las responsabilidades sociales del Estado para con la infancia pobre³, y, por otro lado, un conflicto entre proyectos educativos que, a grandes rasgos, podríamos diferenciar entre uno representado por la educación pública formal y escolarizada, desarrollada por el Estado y otro proyecto educativo, más bien de carácter comunitario, basado en las redes de participación familiar, que valida los aportes y saberes de esas comunidades y que es realizado, principalmente, por la Educación Infantil No Formal.

Estas formulaciones nos pueden ayudar a ver la necesidad de aprehender una red diversa de campos en donde se elabora la experiencia social por parte de mujeres que actúan hoy día en esta modalidad No Formal. En términos de Melucci (2001) esto nos permite entender que:

3. Existe un amplio consenso internacional en la educación infantil respecto de los años previos al ingreso a la Escuela que se explica, en buena medida, por la nueva visión que se tiene de la infancia en las sociedades contemporáneas. El debate se ha ampliado en Chile, en los últimos años, respecto del tramo entre 0 y 3 años, etapa que representa una escasa cobertura aún por parte del sistema público chileno. Ver: PERALTA, 2005.

Las formas contemporáneas de acción colectiva son múltiples, variables y alcanzan diversos niveles del sistema social. Es necesario, por eso, antes de todo, distinguir el campo de los conflictos y el de los actores que los hacen visibles [...]. Hoy, es necesario identificar el campo de los conflictos a nivel de sistema y explicar como ciertos grupos sociales interfieren en este campo. (MELUCCI, 2001, p. 23, énfasis del autor, traducción mía).

Las orientaciones teóricas que guiaron este trabajo fueron recogidas de los aportes de Touraine (1993) en su aproximación a la noción de sujeto, de Melucci (2001), a partir de sus planteamientos en torno a los nuevos movimientos sociales y acciones colectivas y de Salazar y Pinto (2002) y sus aportes para la comprensión de la categoría de mujer popular.

En las siguientes páginas nos aproximaremos, aunque de modo general, al campo de la Educación Infantil No Formal, proponiendo dos matrices históricas que habrían orientado, con diversa intensidad, las acciones y las relaciones entre los actores de dicho campo educativo. Una primera matriz que hemos definido como asistencialista, a partir de la cual discutimos la construcción de esta modalidad educativa no formal en su origen privado en la primera mitad del siglo veinte y una segunda matriz definida a partir de la construcción de derechos de la mujer popular en relación al cuidado y educación de sus hijos pequeños, cuya expresión la podemos localizar en la década del sesenta e inicios de la década del setenta. Por último, planteamos algunas consideraciones a modo de síntesis con el fin de abrir algunas interrogantes para la discusión.

I. Asistencialismo como virtud privada

La relación entre las elites y las clases populares teniendo como foco la educación infantil, la podemos rastrear en Chile desde la segunda mitad del siglo XIX e inicios del XX. Peralta y Fujimoto (1998), al analizar los agentes que intervienen en la educación infantil, resaltaron el rol de la familia desde los inicios de su desarrollo en Chile y América Latina, no obstante la imagen de la familia pobre se construye más bien desde la carencia y la falta:

Al otro extremo de América, la creadora del primer Jardín Infantil público en Chile (1906), doña Leopoldina Maluschka expresaba en una publicación en 1909: 'El Kindergarten es el complemento de la educación de la familia' [...] 'Sabemos que el Kindergarten no sólo tiene la tarea de apoyar o complementar la educación de la casa, sino influir en lo que sea necesario indirectamente en las familias, i aún directamente, pero con mucho tino'. (PERALTA; FUJIMOTO, 1998, p. 21, énfasis del autor).

Las autoras también recogen los dichos E. Castañeda quien en 1921 expresaba:

[...] desgraciadamente el párvulo de las clases humildes de la sociedad por el abandono de sus padres que necesitan acudir al trabajo para llenar las primeras necesidades de la vida, se ve expuesto sin cesar a peligros de orden material y moral que sólo la escuela infantil puede evitar, substrayendo al párvulo del medio en que puede perder o alterar su salud corporal y corromper su espíritu, para tenerlo en cambio en un medio apropiado para el desarrollo gradual de su cuerpo y de su alma. (PERALTA; FUJIMOTO, 1998, p. 45).

En estos textos se observa cuales eran las representaciones que cierta elite intelectual construyó de la familia, más no de cualquier familia, sino de las familias pobres. Es hacia ellas que se apunta como objeto de intervención pública, por medio de la naciente educación infantil, bajo los principios de la caridad y del asistencialismo. Al mismo tiempo se argumenta a favor del rol que debía cumplir el poder público de tomar para sí la educación anterior a la instrucción primaria, como una forma de *asistir* a las familias pobres que no estaban en condiciones de hacerse responsables cabalmente de sus hijos. Aunque a principios de siglo esa acción fue más discursiva que real, sí dio paso a una incipiente labor precursora como veremos más adelante.

M. A. Illanes (1991), en un texto abocado a la historia del sistema de auxilio escolar en Chile, analizó los discursos de los diversos grupos de influencia a principios del siglo XX, dejando en claro el predominio de un proyecto educativo que representó los intereses religiosos - ideológicos conservadores que, como clase dominante, se oponía a la educación universal. En virtud de este proyecto la tradición caritativa de origen privada, según Illanes, era la única forma de concebir la relación entre el Estado y el pueblo. De esta forma, a inicios del siglo XX, "la caridad privada era pues, en la escuela, funcional a la conservación del orden establecido" (ILLANES, 1991, p. 50). Otros proyectos educativos que veían la necesidad de universalizar la instrucción primaria juntamente con el auxilio escolar, dejando atrás la visión privada del asistencialismo, no encontraban aun cabida histórica. El asistencialismo y la caridad privada era una práctica que se reservaba para sí la elite y a partir de la cual esta clase encontraba su legitimación ética e histórica⁴.

4. Ibid., 1991. Así lo graficó la historiadora: "Deliciosos aires veraniegos y campestres congregaban a un número de la alta sociedad en San Bernardo. Allí comenzó el doctor Manuel Camilo Vial a sensibilizar a las señoras en el drama de la infancia chilena. Así en Marzo de 1908 nació la primera Gota de Leche en Chile, insertándose el país en el

La acción directa de ese discurso asistencialista fue encarnado por las mujeres oligarcas, quienes vieron en esa práctica una suerte de misión, una especie de maternidad social, inspirada en la caridad cristiana (SALAZAR y PINTO, 2002). El análisis propuesto por estos autores relaciona ese feminismo maternal – una de las vías de liberación de las mujeres de la elite – con el capitalismo mercantil impuesto en Chile en la segunda mitad del siglo XIX.

[...] el feminismo maternal social en que militó un número considerable de ‘madres inmensas’, se construyó, por paradoja, en el ‘lado oscuro’ del capital mercantil del que ellas se nutrían; es decir: en el desamparo en el que vivían los hombres, mujeres y niños explotados por ese capital. Por esto, ese feminismo tomó la dirección contraria a la tomada por sus hombres, y dio vida a una política social de facto que se instaló, como Caballo de Troya, dentro del Estado soldadesco, mercantil, liberal y parlamentarista que pretendían ‘salvar’ los patriarcas del hermético Club de La Unión. La fraternidad de ‘todas’ las madres de Chile era un buen camino católico y familiar para canalizar la liberación o desarrollo de ‘todas’ las mujeres, pero, como vía política, equivalía a jugar con fuego (defensa de la miseria social) dentro de una ‘cárcel de oro’ de la cual no se podían escapar (el patrimonio mercantil) so pena de destruir, a traición, el largo trabajo acumulativo de sus propios esposos y la sustentación de sus propias familias. Era un feminismo, por tanto, prisionero en la privacidad oligárquica de siempre y en la ‘eternidad’ de la maternidad universal de María. (SALAZAR; PINTO, 2002, p. 136, énfasis del autor).

El Jardín Infantil público de principios del siglo XX, también estuvo orientado por el principio de ‘salvación maternal’ que animó la caridad de esa maternidad social. Maria Esther P. de Naranjo, visitadora general de kindergarten estatales y subvencionados, en 1913 expresaba que:

‘El Kindergarten, en atención a los principios pedagógicos que lo informan i a los fines educativos que persigue, es la continuación natural de la enseñanza materna, el periodo de transición entre la vida del hogar i la vida de la escuela; es el factor complementario destinado a llenar los vacíos que el hogar ofrece en la educación del niño’ (ROJAS, 2010, p. 248, énfasis del autor).

La elite gobernante de esta manera construyó, a partir de diferentes medios, un referente que, en teoría, ‘obligaba’ al Estado a tomar cuenta de la educación ‘preescolar’ como una forma de caridad y asistencia a las familias pobres y ‘llenar los vacíos’ que estas tenían respecto a sus capacidades de cuidar y educar bien a sus hijos. Seguramente las necesidades del Estado junto a otros factores políticos o ideológicos, como los valores privativos de la elite, hicieron poner en la balanza los costos que esta tarea implicaba. Más los argumentos sostenidos por parte de esta misma elite, quedaban tempranamente establecidos en relación a las clases populares: moralizar a sus hijos y naturalizar la incapacidad de las familias pobres para cumplir su tarea en relación a sus hijos pequeños. Los principios de asistencialismo y de caridad cristiana, propios del mundo privado, fueron, en las décadas siguientes, de a poco traspasados al Estado. Pero, no aún para que el poder público actuara garantizando derechos en relación a la infancia pobre, sino, más bien, para que el Estado actuase con sus recursos para proveer asistencia y amparar a esas familias ‘incapaces y carentes de moral’. De ahí, que la noción privada de caridad, se mantuviera con fuerza como atributo privativo de identidad de las clases altas para con los niños de familias pobres durante las primeras décadas del siglo XX, período en el que surgiría la llamada Educación Infantil No Formal.

2. Asistencialismo como matriz gestora de la Educación Infantil No Formal en la primera mitad del siglo XX

La Educación Infantil, en términos generales en Chile, nació afines del siglo XIX influenciada principalmente por la experiencia de los países germánicos⁵. En este sentido, el debate público en torno a la necesidad de cuidado y educación de la infancia pequeña puso acento en las responsabilidades que le pudiera caber al Estado, donde el argumento moralizador fue gravitante para las prácticas asistencialistas, como destacaría un representante en el Congreso Pedagógico de 1902 : “los niños deben asistir desde los cuatro años al jardín porque esa es precisamente la edad en que se comienzan a formar los principios morales en el niño *i hai* que evitar que adquieran malas costumbres” (ROJAS, 2010, p. 246).

Esas ‘malas costumbres’ de la infancia pobre preocuparon a la elite, pues veían en ellas el germen de males mayores asociados más tarde a la mendicidad y la delincuencia, por ende la intervención más temprana del Estado debía

5. En 1885, José Abelardo Núñez publicó en Estados Unidos su traducción de la principal obra del educador alemán Friedrich Fröbel, *La educación del hombre*, de 1826 (ROJAS, 2010, p. 165). Peralta y Fujimoto (1998) destacan también el interés chileno por la difusión de la obra de Fröbel. Esta influencia se observaría en la adaptación del kindergarten a la realidad chilena. (HERMOSILLA, 1998).

anticipar esos problemas. Rojas (2010) destaca que en los primeros años del siglo XX el clima se hizo favorable para el desarrollo de la Educación Infantil pública lo que condujo a varias iniciativas en esa dirección⁶. Sin embargo, Rojas advierte que este no pasó de ser un momento precursor, pues solo se extendió hasta 1914, año en que el gobierno decidió cerrar los Kindergarten públicos que funcionaban como anexo a los Liceos a lo largo del país⁷.

Para Peralta (2010) el origen de la Educación Infantil No Formal estaría emparentado con la Educación Infantil Formal. Según la autora, este antecedente se debe rastrear en la obra de Federico Fröebel. Este pedagogo alemán, antes de proponer el clásico modelo de Kindergarten, produjo dos aportes que Peralta define como una nueva y original 'modalidad no formal'. Se trató, primero, de un set de materiales fundados en el principio del juego destinados a ser usados por la familia (1838) y, segundo, la publicación del libro "Cantos de la madre: Un libro para la familia" (1844), ambas obras de gran influencia para la educación parvularia. De esta forma, según la autora, el nacimiento de la Educación Infantil, formal y no formal, sería parte de una misma gestación.

Rodríguez (2003)⁸, distingue al igual que Peralta, un momento histórico inicial localizado entre fines de siglo XIX y principios del XX y que se extendería hasta mediado del siglo XX, aproximadamente. Existe coincidencia en las características asistencialistas de este primer período. A esto se agrega un creciente interés internacional en torno a la infancia a partir de la década de 1920. Este interés situó a los niños como nuevo centro de preocupación por parte de los poderes públicos⁹. Esta noción, de las necesidades del niño como sujeto de atención, aparece en Chile con la incipiente proliferación de las ideas de teóricos, como María Montessori y Jhon Dewey, que venían cuestionando la educación tradicional, fundándose las bases para la llamada 'escuela nueva o activa'. De acuerdo con Peralta:

6. Como la creación del primer curso normal para maestras de Kindergarten en 1905, creación del primer Jardín Infantil fiscal en 1906, fundación de la revista El Kindergarten Nacional de Chile en 1910 y el primer Kindergarten Popular en 1911 (HERMOSILLA, 1998).

7. Entre las razones que explicarían esta drástica medida se menciona la prioridad del Estado por destinar recursos a la instrucción primaria, las críticas a la orientación *prusiana* que habría adquirido el modelo educativo del kindergarten (ROJAS, 2010) y la disminución del erario nacional producto de la caída en las ventas del salitre lo que afectó a toda la incipiente instrucción pública (ILLANES, 1991).

8. Tanto Rodríguez (2003), que se refiere a la educación infantil en general, como Peralta (2010), quien aborda específicamente el ámbito de la educación no formal, utilizan como marco de referencia el espacio socio geográfico de Iberoamérica.

9. *Ibid.*, 2003. Rodríguez sostiene que gran parte de ese interés se debió a razones políticas respecto de la infancia pobre generándose un aparato de control social sobre la base de un saber médico-pedagógico-social como una triada que explica ese carácter asistencial en la educación infantil.

En el caso de Iberoamérica, a partir de la década de los veinte, cuando empiezan a visibilizarse las extremas urgencias de la primera infancia referidas a mortalidad, morbilidad y desnutrición, empiezan a buscarse alternativas “mas económicas” que el jardín infantil, para lo cual se empieza desde lo público a reemplazarse las maestras por personas de la sociedad civil, y a utilizarse locales y recursos comunitarios para atender más niños. Surgen así centros de atención que en su mayoría se les denomina “guarderías”, cuyo propósito fundamental era el resguardo de los niños y su alimentación, a lo que se agregaba algo de recreación, siendo el enfoque más bien social o asistencial, que educativo. (PERALTA, 2010, p. 169, énfasis del autor)

Para Rodríguez, lo que se produjo en esta etapa fue un intento por aumentar la cobertura a partir de nuevos espacios institucionales y no institucionales, como, a la vez, crear las condiciones para que el poder público “irrumiera en el ámbito doméstico e incidiera directamente en este sector de población [infancia pobre] que se encontraba hasta entonces fuera de la órbita de los mecanismos de control regular” (RODRIGUEZ, 2003, p. 33). Esta visión es coincidente con estudios histórico sociales, que critican el accionar de las elites respecto de las clases bajas en función del control, disciplinamiento y asimilación de estas últimas a patrones culturales de proyectos históricos modernizadores (SALAZAR; PINTO, 1999 y 2002; ILLANES, 1991).

Por su parte, Peralta enfatiza la acción de la sociedad civil como principal motor de esta etapa. Para ella la participación familiar y comunitaria sería la principal característica que se agrega a la Educación Infantil No Formal “la incorporación de personas de ‘buena voluntad’ que trabajaban sin mayor apoyo pedagógico, ya que el énfasis era el cuidado a través de la atención a necesidades muy básicas como la higiene y la alimentación” (PERALTA, 2010, p. 170, énfasis del autor).

Bajo este modelo, las ‘guarderías’ serían la ‘alternativa’ para atender a los hijos de las familias pobres, apoyadas por esa ‘buena voluntad’ caritativa que hacía de ese acto una extensión de la maternidad social, una especie de Estado privado allí donde el poder público no conseguía llegar. Ante ese argumento nos preguntamos si ¿Es posible hacer coincidir esta forma de asistencialismo, con una participación familiar y comunitaria popular? Verlo así nos parece algo forzado y reduccionista. Los Estudios citados, para el caso de Chile, nos llevan a pensar que difícilmente las lógicas que alimentaron esas prácticas sociales asistencialistas se relacionaron con formas de participación popular. En consecuencia, la impresión que tenemos, es que en los orígenes de la llamada Educación Infantil No Formal se intentó responder, aún de manera puntual, a estrategias ‘más económicas’ llevadas a cabo por iniciativas privadas de ‘buena

voluntad', inspirado en la caridad cristiana y privada de la maternidad social. De aquí que, en forma paralela, operó también una suerte de tutelaje direccionado hacia la familia popular, orientando su funcionamiento a las necesidades de la modernización económica que las elites encarnaban.

3. Construcción de derechos de la mujer popular y educación infantil para sus hijos pequeños

En este artículo nos referimos a la mujer popular como una categoría histórica, por ende que se constituye como sujeto social a partir del ejercicio de su historicidad (SALAZAR; PINTO, 1999, 2002). Ese estatus, en general para actores provenientes del mundo popular, y en este caso de las mujeres populares, fue denegado persistentemente por la historiografía conservadora y liberal durante buena parte del siglo XX (ZARATE; GODOY, 2005). Por sujeto social entendemos aquí, a quien que es capaz de actuar en la vida social, más allá de la sumisión o de la simple integración a papeles sociales preestablecidos, aquel que está en condiciones de afirmarse por medio de sus actos protegiendo y extendiendo su libertad (TOURAINÉ, 1993). Esto supone una distancia subjetiva entre actores y sistema, aun reconociendo una adherencia a papeles sociales, pero de forma parcial y no determinista. La mayor o menor autonomía de los actores frente al sistema, según Dubet, es la clave para comprender como un individuo se torna en sujeto capaz de actuar reflexiva y críticamente en la vida social (DUBET, 1994, p. 17).

Salazar y Pinto (1999), al discutir la categoría de sujeto popular, analizan las dificultades teóricas que ha significado dentro de las ciencias sociales el reconocimiento de ese estatus. Tanto los análisis estructuralistas como funcionalistas de fines de la década del sesenta y década del setenta, desembocaron en la imagen de un sujeto como categoría fija y definible: el sujeto social popular era sinónimo de 'sujeto obrero' (SALAZAR; PINTO, 1999). Esa representación es extensible a las mujeres populares que a partir de sus diferentes expresiones de lucha por la conquista de derechos para ella y sus hijos se confrontaron en diferentes momentos históricos a sutiles o abiertas formas de control social que les desvalorizaban o invisibilizaban. Rosa Quintanilla, pobladora y dirigente social, a inicios de la década de los noventa lo expresó de esta manera:

Pensando en esto, nos hemos dado cuenta de que esta falta de identidad de género no es gratuita. Es aprendida y socializada a través de toda la sociedad, la educación, la iglesia, los mitos, las creencias. Se nos ha condicionado, se nos ha dicho tanto no puedes, no debes, no lo hagas. Desde nuestra infancia, siempre, se nos está mandando mensajes. Es mucha la historia negada, mucho el pensamiento enmudecido. (QUINTANILLA, 1994, p. 303)

Será a partir de diversos aportes y nuevos enfoques, como la teoría feminista y la perspectiva de género¹⁰, la sociología accionista o de la historia social¹¹, entre otros, que la identidad de los sujetos se comenzará a re - mirar como objeto teórico. Este giro analítico, nos ayuda a comprender al sujeto mujer popular a partir de una noción de identidad que observa la experiencia como social e históricamente construida (MELUCCI, 1999), donde no es posible aislar a las actrices y su identidad a un rasgo singular, fijo o trascendente. Desde esa perspectiva, las diferentes dimensiones de su experiencia se entrecruzan y actualizan en todo momento organizando una red de significados presentes en sus acciones.

No obstante, las identidades sociales en este caso de mujeres populares, se caractericen por su particularidad, heterogeneidad y su dinámica reformulación, para Salazar y Pinto (1999), esto no implica que no podamos aprehender elementos y tendencias de 'largo aliento' que han cruzado transversalmente su experiencia histórica. Experiencias como la pobreza o el padecer tipos de dominación son parte de esa historia compartida. "La dominación viola la condición innata de todo sujeto, la búsqueda de su autonomía" (SALAZAR; PINTO, 1999, p. 98). Esta evidente constatación, nos lleva a preguntarnos en que medida las mujeres populares en la segunda mitad del siglo XX se confrontaron con esa negación en relación al derecho a cuidado y educación de sus hijos pequeños.

La escasa o nula producción bibliográfica respecto del tema de las demandas por educación infantil, nos dificulta una aproximación histórica acerca de cómo se construyó la noción de derecho de las mujeres populares y de sus hijos pequeños al Jardín Infantil. De modo hipotético, suponemos que confluyeron varios factores para su construcción, entre los cuales podrían figurar: la reinserción laboral de la mujer popular al mercado de trabajo, las tendencias internacionales económicas y políticas de la segunda mitad del siglo XX en materia de infancia y el ascenso del movimiento social popular que realizaría un conjunto de demandas sociales frente al Estado.

Los datos revisados acerca de la reinserción laboral de la mujer popular en Chile en la segunda mitad del siglo XX, indican que este proceso mostró una tendencia bastante lenta en ese período, manteniéndose hasta el día de hoy (VALDES, 2007). Producto de esto, que supone la permanencia de un modelo familiar donde la mujer popular fue encasillada como dueña de casa, no se generaría, probablemente, una gran presión por parte de las familias

10. Ver en Zarate y Godoy (2005). Las autoras ofrecen una discusión contextualizada sobre la producción historiográfica del trabajo femenino en Chile.

11. Salazar y Pinto (1999) reconocen los aportes de los historiadores sociales marxistas ingleses como Eric Hobsbawm y Edward P. Thomson en la renovación de los enfoques y categorías en torno a los sujetos sociales.

populares por Jardines Infantiles en relación a la necesidad de trabajo fuera de la casa. Eso no significa que tal demanda no tuviera expresión social. Pero es más probable que quienes lideraran ese movimiento y ejercieran mayor presión, a partir de una bandera como mujeres trabajadoras, fuesen los sectores medios, cuyo proyecto de liberación tuvo fuerte base en la profesionalización (SALAZAR; PINTO, 2002).

Como sea, lideradas por mujeres de clase media o en alianza con ellas, la expresión social de esa demanda popular se comenzaría a dar, al menos de forma insipiente, en la década del cincuenta, de forma ascendente en la década del sesenta y presentando su mayor expresión a fines de esa década y principios de los setenta (ROJAS, 2010).

Otro factor que debió incidir, fue la construcción de un referente que recogió las tendencias internacionales respecto a la educación de la primera infancia¹² y que pudo ser un ingrediente que favoreció el debate en ciertos círculos entre los cuales, probablemente, se encontraban quienes animaron esas demandas. Esos desarrollos, sin embargo, fueron muchos más decisivos en la década del setenta, producto de las tendencias económicas y políticas internacionales, y la difusión de investigaciones que pusieron de relieve a la educación infantil en la escena social¹³.

Con todo, sería en la década del sesenta e inicios de los setenta donde se observa la confluencia de un proyecto social y político popular en general y, en particular, de un movimiento social que puso el tema de la demanda por 'jardines infantiles' como una expresión de derecho y, por ende, de responsabilidad pública. Ese movimiento que convocó de forma transversal a un amplio espectro social, puso de relieve la creación de un sistema estatal que garantizase la ampliación y universalización de la educación infantil.

Desde una perspectiva más amplia, como es argumentado por Salazar y Pinto (1999), el llamado 'bajo pueblo' en Chile desarrolló, durante parte del siglo XIX y durante el siglo XX, un movimiento popular portador de un proyecto histórico de acenso social. Ese movimiento, con expresiones históricas diversas, tendría importantes niveles de éxito en la década del sesenta al ser reconocido como interlocutor válido frente al Estado. Aunque su protagonismo se produjo principalmente en el gobierno de la Unidad Popular de Salvador Allende (1970 - 1973). Esto permite localizar también la demanda que se venía

12. En 1948 se creó la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) que contaría con una filial chilena desde 1956 (ROJAS, 2010).

13. Nos referimos a investigaciones promovidas por órganos como la UNICEF que en la década del sesenta permitieron la difusión de las teorías de la privación cultural y el desarrollo de los llamados programas compensatorios (KOTLIARENCO; CASTRO; CACERES, 1993; RODRIGUEZ, 2003; SILVA, 2008).

gestando por Jardines Infantiles durante toda esa década, protagonizada por un movimiento amplio de mujeres y que culminó con la promulgación de la Ley N° 17.301 que creó la Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI, a inicios de la década de los setenta (ROJAS, 2010).

El Poder Público y el movimiento de mujeres, movilizadas por educación para sus hijos e hijas, se encontraron en la historia de la Educación Infantil bajo un nuevo signo, ya no desde la asistencia y la caridad, sino, dándose la mano ahora como aliados en la construcción del derecho de ellas, sus familia y sus niños a una educación infantil universal. La creación de la JUNJI puede ser vista como símbolo de ese camino de conquista. Tal proceso es expresión de la construcción de una matriz que recogió la noción de derecho de la familia y de la mujer popular que se venía construyendo a lo largo y ancho del siglo XX (SALAZAR; PINTO, 2002).

El trasfondo de tal proceso, pudiera estar orientado por una cuestión de ascenso general de derechos de las mujeres en su lucha por la igualdad y justicia social, como movido, también, por un referente que instaló las necesidades educativas de sus hijos pequeños. No obstante, lo que interesa resaltar es que, probablemente, se produjo a partir de la confluencia de varios de esos factores, una nueva conciencia respecto a derechos sociales asumidos por mujeres del mundo popular en relación a sí mismas y a sus hijos.

Eso nos permitiría suponer también, que las mujeres consiguieron, a inicios de la década del setenta, concretar una aspiración que se gestó en esas décadas y que fue capaz de orientar las acciones en la dirección de educación pública y universal para la niñez pequeña. Conquista, que entendemos como una confluencia de voluntades políticas y sociales desarrolladas, a partir de la alianza entre el movimiento social y el Poder Público que conquistó el gobierno en 1970 y que fue proclive a esos intereses sociales.

4. Consideraciones para la discusión

Hablar de una relación entre Estado y mujeres del mundo popular en Chile que tenga como hilo conductor la Educación Infantil No Formal significa, por un lado, preguntarnos por la historicidad de sus actrices en interacción con un campo de intereses y conflictos sociales (TOURAINÉ, 1993), a partir de los cuales se elaboran y disputan determinadas orientaciones culturales y que, en gran parte del siglo XX, estuvieron monopolizadas por una elite que intentó reservarlas para sí. Aprender esos referentes significa prestar atención a los cambios que han experimentado y experimentan diversos actores (MELUCCI, 2001), en relación al tema del cuidado y educación de la primera infancia, en dirección a lo que hoy día conocemos como Educación Infantil No Formal.

Pensamos que la familia, como institución social, y más específicamente la familia popular, ha sido objeto de interés de la elite a partir de las imágenes

construidas en torno de ella. En este imaginario se han proyectado ideas asociadas al 'atraso', de individuos 'faltos de moral e higiene', de 'familias carentes y madres incompetentes'. Dichas representaciones promovieron sentimientos y acciones ambivalentes hacia la familia pobre, de sospecha y temor, en muchos casos, pero también de prácticas expiatorias y caritativas por medio de un asistencialismo con tintes moralistas encabezado por las mujeres de esa elite (SALAZAR; PINTO, 2002).

En ese marco nació la educación infantil para las familias pobres que, luego de ser impulsada tímidamente por el Estado, fue asumida principalmente por el asistencialismo privado en la primera mitad del siglo XX. Bajo otros contextos teóricos e históricos observamos el desarrollo de otra matriz donde se incubará una nueva noción de derecho de la mujer, en general, y de la mujer popular más específicamente, a reivindicar el cuidado y educación para sus hijos pequeños, derecho que encontrará respuesta histórica con la creación de un sistema público a inicios de la década del setenta.

El interés de este artículo ha sido discutir aquellas matrices que históricamente han orientado las acciones y relaciones entre los actores en la Educación Infantil dirigida a las familias pobres y donde la modalidad No Formal ha jugado un rol destacado como proyecto educativo. Lo que constatamos es que esas matrices siguen actuando hoy en día con diversa intensidad y son constitutivas para la construcción de la experiencia social de las actrices, mujeres populares, que participan en este campo educativo. Aproximarnos históricamente a ese campo social de acción nos debiera alertar sobre la necesidad de preguntarnos por la experiencia de esas actrices sociales que han protagonizado una historia más reciente, principalmente a partir de la década de los noventa. Nuestra propuesta es hacerlo considerando la relación entre actrices y sistema, procurando asumir la conflictualidad de esa relación repensando la perspectiva de los sujetos sociales. Partimos diciendo que la educación infantil es un campo aún en construcción pues pensamos que requiere seguir siendo pensada como campo social y teórico de cara a su consolidación y para ello la existencia de proyectos como los de la Educación Infantil No Formal necesitan ser reconocidos en sus aportes e incorporados en esa discusión, de ahí el interés e importancia de mirar críticamente la historia que le constituye.

Referencias bibliográficas:

- DUBET, François. *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. 282 p. (Epistemologia e sociedade)
- HERMOSILLA, Blanca. *La Educación Parvularia en la Reforma: Una contribución a la equidad*. Santiago: Ministerio de Educación, 1998. Disponible en: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/edu_parvularia.pdf/ Acceso en 12 Jun. 2009.
- ILLANES, Angélica. *Ausente señorita: El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio*. 1890 - 1990. Santiago: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), 1991. 328 p.
- KOTLIARENCO, María Angélica; CASTRO, Ana y CÁCERES, Irma. *En torno a la problemática de la conceptualización en el ámbito preescolar*. En Revista Investigación y Desarrollo N° 03, Universidad del Norte, 1993, Disponible en: <http://hdl.handle.net/10584/1112> Acceso en 12 de Agosto 2010.
- MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bomfim.- Petrópolis. RJ: Voces, 2001. 199 p.
- PERALTA, Victoria. *Los programas no-formales o diversificados en educación infantil en Iberoamérica: su evolución y proyecciones*. Revista Pensamiento Iberoamericano N° 07, Presente y futuro de la Educación Iberoamericana. OEI - UNESCO, Madrid, Septiembre 2010. Disponible en: <http://www.pensamientoiberoamericano.org/xnumeros/7/pdf/pensamientoIberoamericano-159.pdf> Acceso en: 20 Octubre. 2010.
- PERALTA, Victoria. *La atención integral de los niños y niñas menores de tres años en Chile: lecciones aprendidas y los temas pendientes*. [Santiago] Ministerio de Educación, Coordinación Nacional Educación Parvularia. 2005 (Documento No Publicado)
- PERALTA, Victoria; FUJIMOTO - GOMEZ, Gaby. *La atención integral de la primera infancia en América Latina: Ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*. Santiago: O.E.A. Junio 1998. Disponible en: http://www.oei.es/inicial/articulos/atencion_primera_infancia.pdf/ Acceso en: 10 Jun. 2009.
- RODRIGUEZ, Sandra. *La educación para la primera infancia en Iberoamérica*. En Revista Pedagogías y Saberes, año 2003 No. 19. Páginas 31 - 42. Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co:8080/w3/storage/ps/articulos/pedysab19_06inve.pdf Acceso en: 06 Enero. 2011.
- ROJAS, Jorge. *Historia de la infancia en el Chile republicano 1810-2010*. Santiago de Chile: Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2010. 834 p.
- SALAZAR, Gabriel; PINTO, Julio. *Historia Contemporánea de Chile II: Actores, identidad y movimiento*. Santiago de Chile: LOM ediciones, 1999. 173 p.
- _____. *Historia Contemporánea de Chile IV: Hombría y Feminidad*. Santiago de Chile: LOM ediciones, 2002. 296 p.
- SILVA, Isabel de Oliveira. *Educação Infantil no coração da cidade*. São Paulo: Cortez, 2008. 263 p.
- TOURAINÉ, Alain. *Crítica a la Modernidad*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy, S. A. (T. H.), 1993. Traducción: Mauro Armiño. 502 p.
- VALDES, Ximena. *Lo privado y lo público: lugares de desigual disputa*. Mesa Agenda Progénero, Chile XXI. 2007. Disponible en: www.fes.cl/documentos/Genero/ximena_valdes_progenero.pdf Acceso en: 04 Enero. 2011.
- ZÁRATE, María Soledad y GODOY, Lorena. *Análisis crítico de los estudios históricos del trabajo femenino en Chile*. Cuadernos de Investigación N° 02. 52 p. Centro de Estudios de la Mujer CEDEM Santiago de Chile, 2005. Disponible en: <http://www.cem.cl/pdf/cuaderno2.pdf> Acceso en: 06 Enero. 2011.